

Experiência, infância e educação: o que nos passa enquanto caminhamos...

Leite, César Donizetti Pereira

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Leite, C. D. P. (2010). Experiência, infância e educação: o que nos passa enquanto caminhamos... *ETD - Educação Temática Digital*, 11(esp.), 1-16. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-106471>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>



Experiência, infância e educação: o que nos passa enquanto caminhamos...

César Donizetti Pereira Leite

RESUMO

Quanto a este texto, consideramos a ideia de que educação se relaciona à possibilidade de produção de sentidos e de modos de ser, e que estes acontecem em espaços, situações que provocam momentos de encontros e desencontros entre corpos, histórias, necessidades e sensações. Portanto, o propósito é refletir a educação dentro desta condição descrita. Elegemos, como pontos de partida, discursos da Filosofia em diálogos com a Psicanálise. Construimos uma reflexão a partir de situações/enredos que se elaboram tendo como marcos culturais dois “lugares”: (1) o texto de Freud *Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar* e (2) o filme neorrealista de Roberto Rossellini *Alemanha ano zero*. A discussão é tecida, além do indicado acima, pela noção de experiência e infância, tanto em Walter Benjamin como em Giorgio Agamben. Aceitamos o pressuposto do enredo do filme, a história de Edmund no pós-Segunda Guerra e as necessidades vitais do povo alemão; e, com base nele, enfocamos a relação de coexistência entre o menino, seu pai e a figura do professor.

PALAVRAS-CHAVE

Infância; Experiência; Subjetividade



Experience, infancy and education:
what in it passes while we walk...

ABSTRACT

How much to this text, we consider the idea of that education if relates to the possibility of senses and ways of being production, and that these happen in spaces, situations that provoke encounters and disencounters moment's between bodies, histories, necessities and sensations. Therefore, the intention is to reflect the education inside of this described condition. We choose, starting points, the Philosophy in dialogues with the Psychoanalysis discourses. We construct to a reflection from situations/synopses that if elaborate having as cultural landmarks two 'places': (1) the Freud' text - Some reflections on schoolboy psychology - and (2) the Robert Rossellini neorealist film - Germania Anno Zero. The discussion is weaved, beyond the indicated above, for the experience and infancy notion, as much in Walter Benjamin and Giorgio Agamben. We accept the supposition of the film' synopses, the Edmund history in the after 2ª. War and the vital necessities of the german people; and, on the basis of it, we focus the relation and coexistence between the boy, its father and the teacher figure.

KEYWORDS

Infancy; Experience; Subjectivity



Entrecortamos enredos, histórias e situações. Criamos cenas, desvelamos mistérios, produzimos sentidos, inventamos modos de ser, subjetividades, conceitos. Entre significados e significantes, deslizamo-nos com palavras, falando sobre o que vimos e o que não vimos. Falamos e produzimos muitos sentidos/discursos para os talvez não sentidos/discursos das educações, das crianças e dos educadores.

O deslizamento indica que, molhados, ensaboados, corpos se encontram e desencontram, contatam e separam, afetam-se, disparando acontecimentos em que sensações são produzidas em um campo de não sentidos e de sentidos possíveis. Assim, encontramos e desencontramos o outro, sentimos e perdemos o outro, sentimos com o outro possibilidades e aberturas, toques e tangenciamentos.

Chamaremos de educação encontros e desencontros, sensações, possibilidades e aberturas de produção de sentidos e de modos de ser.

Este texto tem como propósito refletir a educação dentro da condição acima descrita, tomando como pontos de partida discursos da Filosofia em diálogos com a Psicanálise. Construir uma reflexão a partir de situações/enredos¹ que se elaboram, tendo como marcos culturais dois “lugares”: (1) o texto de Freud, *Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar*, e (2) o filme neorrealista de Roberto Rossellini, *Alemanha ano zero*.

No movimento destas duas situações/enredos, produziremos um terceiro, que se pretende quarto, quinto, enésimo, milhares, milhões, como ecos de vozes e sentidos, de ruídos e de não sentidos; ou como diz, de forma tão pontual, Subcomandante Insurgente Marcos: “*o eco que reproduza o próprio som e se abra ao som do outro. O eco desta voz rebelde transformando-se e renovando-se em outras vozes. Um eco que se converte em muitas vozes, em uma rede de vozes... Que opte falar ela mesma sabendo-se uma e muitas...*”²

¹ Estamos chamando de situações/enredo as narrativas textuais e cinematográficas apresentadas, tanto por Freud, que relata parte de sua experiência de vida, como as narrativas cinematográficas trazidas por Rossellini.

² Subcomandante insurgente Marcos, in: <www.palabra.ezln.org.mx>.



SITUAÇÕES/ENREDOS: PONTOS DE PARTIDA

O drama de *Alemanha ano zero* é situado em 1947. O protagonista, uma “quase” criança, Edmund – 12 anos. O filme se passa nas ruas de Berlin, no pós-guerra, naquele que poderíamos chamar de “ano zero”. A visão que temos do filme é ambígua, ao mesmo tempo clara e ofuscante. Em uma película originalmente em branco e preto, vemos pessoas caminhando, mendigando. Os lugares são públicos e as cenas parecem nos deixar diante da singularidade e da dor expressa, manifesta em olhares e corpos, ações e ideias.

Neste cenário, o que vemos são destruição e ruínas. Entre as poucas coisas em pé figuram uma igreja e poucas casas. Sem discernirmos o que é pano de fundo e o que sobressai, encontramos Edmund caminhando, andando. Em boa parte do filme ele caminha, anda, percorre ruas, vive e sobrevive. Poderíamos dizer que realiza uma travessia; ou, ainda, segundo a colocação de Benjamin (1995), tem experiências. Como descrito no texto “Porcelana da China”.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano.[...] Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas... (BENJAMIN, 1995, p.16).

Andando entre vielas e destruição, tropeçando em destroços esparramados no chão, Edmund vê pessoas mendigando, perambulando pelas ruas e encontra um mundo “sem futuro, sem perspectiva”. Considerando o protagonista do filme uma criança, o que remete à infância, esta se relaciona ao presente projetado no futuro, ao devir de alguém. Desse modo, o que vemos é um garoto marcado pela perda da infância, por uma não infância, pela não possibilidade de futuro, de perspectiva.



A pobreza do povo alemão, no pós-guerra marcado pelo declínio econômico, pelo desastre ideológico e por um fracasso militar, é apresentada nas ruínas que vemos no filme e é constitutiva, também, da miséria de um povo, especificamente da família de Edmund. Tais condições concretas – materiais ou não – criam as manifestações necessárias que não permitem a esta “quase criança” viver *o tempo de um devir*. Para Edmund parece ser possível só pensar e solucionar o momento vivido, nas marcas da espontaneidade do agora. Sendo assim, o protagonista convida-nos a um outro tempo de infância, o tempo do agora, o tempo de acontecimentos.

Entre um acontecimento/evento e outro, o menino vê seu pai, triste, sem sonhos e profundamente doente; encontra sua irmã nos contornos de uma prostituição economicamente necessária; olha seu irmão fugitivo, escondido. Edmund busca soluções, sai para trabalhar, procurar pessoas e oportunidades. No seu percurso, na sua travessia e entre uma experiência e outra, encontra um antigo professor.

Momento marcado pela emergência de sensações e possibilidades de acreditar em algo, de sonhar, de tornar a vida possível. Desesperado, vivendo momentos de sentidos passados e ultrapassados, as palavras do antigo professor ganham contornos totalitários e os sentidos parecem dados, prontos e claros. Afinal, o professor tudo parece saber.

Remanescente do regime político que acabara de cair, o professor reapresenta-se como crente em projetos de sociedade, aqueles mesmos que fracassaram, que produziram a realidade vivida naquele momento. Mas o fiel mestre resgata antigos ideários. Com ar de injustiças históricas, realimenta o sonho de uma verdade política que poderá ser reconquistada e promete ajuda ao garoto, em troca de pequenos favores que este lhe prestará.



Na figura do professor entrecortam-se afetos. Vemos no mestre, e naquele mestre em especial, a educação resgatada como algo que aponta a vida para o futuro e, assim, educação e infância se encontram exatamente na ideia de futuro, como já indicou Hanna Arendt. Para a autora, podemos dizer que só existe educação porque todos os dias nascem crianças. Não é uma perspectiva que foge ao próprio surgimento do primeiro sistema filosófico, no qual também podemos encontrar a relação com a educação e com a necessidade de controlar a infância.

A reflexão filosófica e a pedagógica nascem juntas, porque é em redor da questão da Paidéia que se constitui o primeiro “sistema” que se autodenomina “filosófico”, o pensamento de Platão. [...]. O espírito dos homens não lhe é um dado de maneira completa e deve ser reformado. O monstro dos Filósofos é a infância. Ela também é sua cúmplice. A criança lhe diz que o espírito não lhe é um dado. Mas, que ele é um possível. (GAGNEBIN, 1997, p.84).

No empilhamento de afetos e esperanças, Edmund acredita no mestre. Tomando sua palavra como totalitária, cria, nas suas microrrelações cotidianas, microfascismos. Encontra, no cotidiano, pistas que o levam a legitimar o supostamente dito, a plenitude de sentidos que se abrem à nossa percepção apenas nos afetos que se misturam às necessidades materiais do dia a dia, e apresenta ao espectador o fim, o fim de tudo e, talvez, como diria Benjamin, a única experiência capaz de, ainda, garantir-nos a condição de humano. A saber: a morte.

O OUTRO LADO DO ENREDO:

A criança Freud traz-nos outros sentidos. Em um mundo diferente, Viena do século anterior, o pai da Psicanálise apresenta-nos seus vislumbres e fascínios, que se postam em uma infância povoada de porvires, sobretudo em seus primeiros contatos com a ciência, ainda no colégio, “entre as quais, a escolha lhe está aberta [...] onde durante todo o tempo de sua infância, tinha a premonição de uma tarefa futura,” (FREUD, 1914, p.285). Futuro é o possível, o provável da criança Freud; e o impossível, improvável para Edmund, encerrado em um espaço de caos e destruição.



Em meio a experiências, sensações e olhares, Edmund parece ter, ao menos, um lado do rapazinho descrito por Freud, “fadado a amar e admirar o pai, que lhe parece ser a mais poderosa, bondosa e sábia criatura do mundo” (1914, p.287). Tudo que o menino faz parece ser pelo pai, que reclama a vida e lamenta o estado do país e o seu próprio estado de invalidez, de dor.

O pai, que chora todas estas mazelas da vida, toca, afeta o menino que sai, mais uma e outras vezes a caminhar, andar pelas ruas, experimentar, como “uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa...” (AGAMBEN, 2005, p.25). Nessas perambulações é que Edmund encontra o antigo professor, na situação descrita acima. Esse encontro convida-nos a voltar a Freud, que ensina: sabemos ser “estes homens, nem todos pais na realidade, tornando-se nossos pais substitutos. [...] Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância” (1914, p.288).

O jovem professor, também cheio e esvaziado de vida e possibilidades, recoloca Edmund na infância, cria nele a possibilidade de sonhar, oferece-lhe ajuda e literalmente o coloca no colo. O professor seduz, provoca encontro e produz alguma razão na desrazão de uma vida sem presente, sem futuro e com um passado vergonhoso. Cria a condição básica para que Edmund volte a sonhar, a encontrar formas e possibilidades de ajudar seu pai, tirá-lo da impotência do momento e da realidade vivida, sentida.

Seduzido pela “possibilidade” do futuro, do devir, a criança entrega seus sonhos ao professor, que, segundo Foucault, apresentado por Kohan, tem a chance de “determinar o sujeito, a qual condição ele está submetido, qual estatuto ele deve ter, qual posição ele deve ocupar no real e no imaginário, para devir sujeito legítimo de tal ou qual tipo de conhecimento; em resumo, se trata de determinar seu modo de ‘subjetivação’” (KOHAN, 2003, p.81-82).



Na breve citação de Foucault, entre os vários indicativos a ela apresentados, vemos a noção de uma perspectiva da educação que se relaciona a uma esfera de poder, a um modo de exercício do poder. Em vários de seus escritos, Foucault dedica-se à análise do que se apresenta como poder pastoral.

Vale a pena ressaltar que etimologicamente a palavra *pastor* possui, tanto no grego como no latim, significados semelhantes; no grego, vemos *poimén*, no latim,

pastor. As duas palavras vêm do mesmo radical temático indo-europeu que tem a forma *pa/pó* no grego e *pa/pu* no latim, com o significado básico de alimentar e alimentar-se, as quais estão ligadas palavras como *país* em grego e *puer* em latim, as duas com significado de criança (KOHAN, 2003, p.84).

Relativas a esta temática, ao buscarmos possibilidades de compreensão, surgem algumas ideias, tecidas junto com a noção de pastor, poder pastoral e outras derivações³. (1) O pastor exerce mais seu poder sobre um rebanho do que sobre uma terra, (2) o pastor guia e conduz seu rebanho; nesta linha, usa como tecnologia de poder (1) assumir responsabilidade; (2) assumir uma relação de dependência absoluta de seu rebanho, que deve segui-lo; (3) conhecer as necessidades de seu rebanho, sejam elas materiais, morais ou afetivas; (4) dirigir a consciência de seu rebanho, induzindo seus membros à mortificação no mundo terreno.

O que vemos no filme de Rossellini é a imagem do professor que atua como um pastor: dirigindo, orientando, guiando seus alunos. Observamos no filme que não é só Edmund que é submetido aos tratos do professor, mas muitos outros meninos de idade próxima. Parece que aquilo que indica Freud passa para além dos modos de identificação, transferências e outros sentimentos nossos por nossos pais e por nossos professores. Parece que tudo se relaciona a uma ideia de infância, de criança, de educador e, por fim, de educação.

³ Aqui fazemos referências ainda ao texto de Walter Kohan, 2003, p. 83 e 84.



Vemos, com Freud, e percebemos, no filme, que esses processos não ocorrem de maneira separada e desconectada de outro, que, paralelamente, colabora com as possibilidades de sermos e nos constituirmos sujeitos, pessoas, subjetividades, singularidades. Freud é pontual e categórico, ao nos dizer que o

pai é identificado como perturbador máximo da nossa vida instintiva; torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o lugar dele. Daí em diante, os impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem lado a lado, muitas vezes até o fim da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro. (FREUD, 1914, p.287).

Assim, vemos no filme *Edmund* que o menino, após conversar com o professor, ensina-nos outra lição de Freud e instiga-nos a pensar a educação como uma atividade impossível, não porque nela nada é possível, mas porque nela aparece a vulnerabilidade, a insuficiência, a abertura, a *in-fância*, a nossa infância. O professor age como nós, movido pelos seus desejos, longe dos desejos e das insuficiências de seus alunos; diz objetivamente o que de fato vê, o que de fato se apresenta: o pai de Edmund é um estorvo, é uma barreira, um obstáculo, um problema; se não existisse, se morresse, tudo seria melhor, tudo estaria resolvido. Como bom aluno, depois de falar sobre sua miséria, sua condição, de escutar do professor palavras laicas, lacunares, abertas, despreocupadas, Edmund, mais uma vez, sai a perambular/experimentar pelas ruas da Berlin do pós-guerra.

Depois de mais uma internação, e em meio às lamentações do pai, que vislumbra uma vida melhor no hospital que em casa, envolvido por choros e pela falta de possibilidades, indicada pelas condições reais e concretas de sua vida e da vida de sua família, Edmund vive as consequências de um Estado falido em seus valores, em sua ordem; um Estado barbarizado com sua própria barbárie, um Estado que se espelha, especulando internamente aquilo que, em nós, torna-se monstro de nós mesmos. A cidade de Berlin no pós-guerra, mostrada na película de Rossellini, é um espelho da cidade de Berlin apresentada na ideologia da exclusão, da inferiorização, constituída nos enredos das tramas do fascismo e do nazismo.



Olhando o presente, no filme de Rossellini, Berlin vê as marcas da constituição de seu passado. É nesse cenário que Edmund segue aquilo que ele acredita ser o conselho de seu professor: mata seu pai por envenenamento. É o espaço onde aquilo que era luta de ambivalências se torna predomínio não de certezas e afetos, mas de promessa de uma vida melhor.

Ao matar o pai, o filho olha para o futuro, como se tudo se resolvesse. Edmund não se acalma em sua inquietação, não sossega em seu próprio fascismo; ele aponta para um futuro e encontra sua própria barbárie. É quando, mais uma vez, assistimos em nosso pequeno personagem àquilo que Benjamin chama de experiência: o garoto sai a caminhar, a andar pela cidade, não com as certezas ilusórias das verdades da razão; mas, “como quem à noite caminhasse aqui e ali com a esperança de acertar um caminho justo, quando seria muito mais útil e prudente esperar o dia, acender uma luz e logo se dar com a rua” (AGAMBEN, 2004, p. 13).

É importante esclarecer que, hoje, em nossa cultura, a ideia de experiência alia-se a uma noção de verdade, na medida em que se vincula à ideia de ciência e experimento. Procurando encontrar alguns indicativos neste processo, recorrerei ao pressuposto de Walter Benjamin. Este autor, também vítima dos terrores do fascismo, apresenta-nos que, “na atualidade, qualquer discurso sobre a experiência deve partir de uma constatação, a de que esta – a experiência - já não é algo realizável. Pois assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo está retirado de sua experiência” (AGAMBEN, 2004, p.7).



Para Benjamin, a expropriação da experiência está no projeto que fundamenta a ciência moderna. Graças aos modelos de ciências e dos conceitos apresentados pela história do Ocidente, hoje entendemos que a experiência encontrada *espontaneamente* chama-se *caso*; e se é expressamente buscada, chama-se *experimento*. E, seguindo Agamben, vemos que hoje a “verdadeira ordem da experiência começa ao acender a luz, depois se vislumbrar o caminho, começando por uma experiência ordenada e madura, e não por aquela descontínua e enviesada, primeiro deduz os axiomas e logo depois se procede com novos experimentos.” (2004, p.14).

As afirmações de Agamben levam-nos a crer que na modernidade e, sobretudo, nas e com as ciências modernas, vivemos em um universo da desconfiança e do não entendimento da tal descontinuidade do tempo e das coisas, pois buscamos uma noção da exatidão e da linearidade, que deve ser assegurada para que também nos sintamos seguros. O que importa é o sentimento de segurança e exatidão que pode nos distanciar dos labirintos. E, caso neles entremos, devemos estar acompanhados, senão de Ariadne, pelo menos do fio que ela nos apresenta para que deles consigamos sair. Muitas vezes, o difícil não é sair dos labirintos, mas matar nossos próprios monstros.

Observamos, a partir dessas discussões, uma garantia que a modernidade nos ensinou a ter: de que, se não seguirmos à risca as prescrições previstas no discurso científico da Psicologia e da Educação, corremos o risco de produzir uma legião de pessoas com problemas e dificuldades. E também corremos o risco de não saber o que falar sobre nossas vidas, que se tornam projetos de uma sucessão de cenas sem sentidos, nas quais nenhum enredo pode se delinear; nas quais, por vezes, tornamo-nos sujeito e, em outras situações, objetos. Tornamo-nos protocolares em nossos próprios afetos.



Em alemão, Benjamin descreve a palavra *experiência* como *Erfahrung* – usado no antigo alemão no sentido literal de *percorrer, atravessar uma região durante uma viagem*. Percorrer, atravessar, caminhar, andar, significa, literalmente, deixar o conforto de casa e ir para o mundo — lugar das incertezas, das aberturas, das exposições. Assim, longe de ser algo certo, exato, garantido, experimentar é algo que se abre para uma variedade de possibilidades em relação aos processos de produção de sentido, das coisas, do mundo.

É a experiência que Edmund, em sua odisséia, em sua saga pela cidade de Berlin, oferece-nos. Ficamos absolutamente apreensivos enquanto ele caminha, porque vemos o olhar perdido no horizonte, vemos as pernas de calças curtas andando, andando. Ao ver Edmund caminhar, ficamos pensando em nossas ternas ilusões como educadores, a ilusão da condução, de um papel que nos parece nosso, o da emancipação das crianças.

Ao produzir esses lugares, elaboramos uma avalanche de discursos sobre infâncias, crianças, fazeres docentes, papel do professor, disciplina, disciplinamento e práticas pedagógicas. Criamos modos de ser, orientamos e conduzimos e, assim, distanciamo-nos, pelos discursos, das crianças. Procuramos tirar a criança da infância e a infância da criança e acreditamos que assim educamos; criamos cultura, mesmo que esta seja a da barbárie, como no exemplo do professor de Edmund.

É a *experiência* do personagem caminhando, andando, que, no filme, parece tocar-nos; é a experiência como o espaço da incerteza de Edmund, agora sem pai, que nos retira do conforto, toca-nos e cria a possibilidade de produção de sentidos. Como se nesses sentidos pudéssemos, na linha de Rancière, partilhar o sensível, dando forma às nossas relações, produzindo modos de vida, produzindo encontros. Se a educação pode ser pensada como esse lugar de encontro, ela também pode ser pensada como experiência, como esse perambular sem certezas, sem garantias.



Assim, passamos aos últimos movimentos do filme, às últimas andanças do nosso personagem. Depois de andar como quem vagueia sem destino, o garoto procura o professor, vai até sua casa e comunica que *tudo está resolvido*. Assustado e sem saber do que propriamente falava o garoto, o educador o indaga e escuta que, seguindo seu conselho, ele acabara de matar seu pai. Temeroso, o professor expulsa-o de sua casa. Mais uma andança começa.

Na verdade, o que observamos é um adulto, professor, educador, que, ao sentar a criança no colo, ao acalantar o garoto, oferece ao aluno aquilo que poderia solucionar o problema; vê-se agora, entretanto, diante de sua própria miséria. Como nós, que acreditamos saber o melhor para nossas crianças. Afinal, como diz Renato Janine Ribeiro,

na criança manda-se para que ela prospere; no escravo manda-se não para o seu bem, mas para o do senhor... Este papel vem da imagem do pai que se relaciona com o filho, ou do marido, com sua mulher. O superior protege sempre o inferior: filho e mulher são tidos como seres carentes, necessitados de um tutor. (1997, p.104).

O fato é que, ao expulsar a criança de sua casa, o adulto espelha o nosso cotidiano: como professores, nós expulsamos o aluno da sala de aula e não vemos aquilo que a criança, a infância, revela-nos a todo momento. Não enxergamos aquilo que na criança se espelha em nós, indicando nossas fraquezas, nossas fragilidades, colocando-nos diante da ilusão que criamos. Ou, como diria Lyotard, porque a infância não é “humanidade completa e acabada, é porque a infância é in-humana que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude” (GAGNEBIN, 1997, p.99).

Assim, a criança revela para nós o que somos e o que tentamos a todo custo esconder: seres incompletos e inacabados.



O FIM DO ENREDO:

Encontramos, pois, Edmund caminhando, experienciando novamente. Cruzando Berlin, o garoto brinca nas ruínas da cidade, ouve o badalar do sino da igreja e a música que de lá ecoa, passa por um grupo de crianças que brincam. Chega até seu destino e lá cumpre o que se faz necessário. Assim o filme acaba. A trajetória de Edmund indica algo de nossa relação com a criança, arranca-nos dos contornos das ilusões dessa relação, tira-nos da ilusão de nosso suposto poder. Suspende, no tempo, a ilusão da plenitude. A travessia faz-nos encontrar em nossa própria história a verdade de nossa incompletude, marcada nos entremeios de nossas histórias com nosso pai, com nossos professores, com nossos outros.

O encontro/a educação, que nos faz perder o tempo e nos perder no tempo, como diz Cony,

desde que recebi o embrulho e vi a letra do meu pai, tão inconfundível, tão dele e tão recente, o tempo deixou de funcionar. Lá fora anoiteceu, a secretária foi embora, todos foram embora, não senti fome nem pressa, acho que o pai me mandou esse embrulho para isso mesmo, para que eu abrisse espaço e ficasse pensando nele. (1995, p.171).

Assim, o percurso deste texto apresenta-se na perspectiva de pensar o educador, o papel desse educador a partir das características e dos modos de constituir-se do educando, circunscreve-se no próprio movimento labiríntico da criança que caminha por entre ruas da cidade, experimentando suas ruínas e seus contornos, criando um verdadeiro labirinto. O labirinto que, segundo Gagnebin, “revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção de sua meta, mas se compraz em inventar desvios, imagens, gestos, palavras; ele é o outro lado da cultura, outro, mas conjunto”.



Continuando com Gagnebin, falando de Benjamin, mas como se estivesse com Edmund,

a infância berlinense descreve este avesso, [...] avesso e o direito são inseparáveis como o “lembrar” que forma a trama e o esquecimento que forma a urdidura no tecido do mesmo texto. ...O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto (*ou pelas ruas de Berlin no pós-guerra*) não é somente o da intensidade e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateante, enunciamos hoje (GAGNEBIN, 1994, p.105).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

_____. **La pontencia del pensamiento**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

CONY, C. H. **Quase memória**: quase romance. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

FREUD, S. A psicologia do escolar. In: _____. **Obras completas de Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1914. (v.13).

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre**: linguagem, memória e história. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1997.

KOHAN, W. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1995.

RIBEIRO, R. J. **O poder de infantilizar**. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo, SP: Cortez, 1997.



César Donizetti Pereira Leite

Professor Doutor do Departamento
de Educação Laboratório da Infância,
Imagem e Formação Docente;
Grupo de Estudos e Pesquisa:
Linguagens, Experiência e
Formação Unesp Rio Claro

Recebido em: 23/11/09

Publicado em: 31/03/10